
This is the **published version** of the bachelor thesis:

García Martín, Patricia; Martínez Fernández, J. Reinaldo, dir. Patrons d'aprenentatge i influència de la implicació familiar en nens catalans de nou anys. 2014. 23 pag. (1140 Grau en Educació Primària)

This version is available at <https://ddd.uab.cat/record/123048>

under the terms of the  license

Patrons d'aprenentatge i influència de la implicació familiar en nens catalans de nou anys

Patricia García Martín (patricia.garciama@gmail.com)

Resum

En aquest estudi s'analitzen els patrons d'aprenentatge (PA) seguint el model teòric de Vermunt (1998) i la seva relació amb la implicació familiar (IF). Participen 24 estudiants d'Educació Primària de Catalunya que provenen d'un context socioeconòmic mig-baix. S'han adaptat instruments específics per a cadascun dels factors analitzats i s'ha emprat un disseny factorial 3 x 3. Els resultats mostren una major dominància del PA basat en l'aprenentatge significatiu (MD); i una major freqüència de comunicació entre la llar i l'escola així com d'una implicació més aviat negligent. No s'aprecia contingència significativa entre els PA i la IF.

Paraules clau: patrons d'aprenentatge, aprenentatge significatiu, aprenentatge reproductiu, implicació familiar, Educació Primària.

Patrones de aprendizaje e influencia de la implicación familiar en niños catalanes de nueve años

Resumen

En este estudio se analizan los patrones de aprendizaje (PA) siguiendo el modelo teórico de Vermunt (1998) y su relación con la implicación familiar (IF). Participan 24 estudiantes de Educación Primaria de Cataluña que provienen de un contexto socioeconómico medio-bajo. Se han adaptado los instrumentos específicos para cada uno de los factores analizados y se ha utilizado un diseño factorial 3 x 3. Los resultados muestran una mayor dominancia del PA basado en el aprendizaje significativo (MD); y una mayor frecuencia de comunicación entre el hogar y la escuela así como de una implicación más bien negligente. No se aprecia contingencia significativa entre los PA y la IF.

Palabras clave: patrones de aprendizaje, aprendizaje significativo, aprendizaje reproductivo, implicación familiar, Educación Primaria.

Learning patterns and family involvement influence on nine-year old Catalan children

Abstract

In this study learning patterns (PA) are analyzed following the theoretical model of Vermunt (1998) and its relationships with the family involvement (IF). Participants were 24 Primary Education students of Catalonia which come from medium-low socioeconomic contexts. The specific instruments have been adapted to each of the factors analysed and it has been used a 3 x 3 factorial design. The results show a dominance of learning patterns (PA) based on significant learning (MD); and a higher frequency of home-school conferencing family involvement and a quite negligent implication. It has not been appreciated significant contingency between the PA and IF.

Key words: learning patterns, meaningful learning, reproductive learning, family involvement, Primary Education.

1. INTRODUCCIÓ

Des de principis de la dècada del 1980 es promulga el paper rellevant dels processos cognitius i la construcció de coneixements per part del subjecte que aprèn. Així doncs envers l'èmfasi que fins al moment es posava en la transmissió d'informació i la memorització, ara es posa l'accent al processament de la informació. Degut a aquest fet, emergeixen teories centrades en l'alumne actiu i reflexiu, considerant-lo el centre dels processos d'ensenyament i aprenentatge. En aquest sentit, es destaca el paper de la consciència a l'aprenentatge, i la capacitat de regular-lo de forma autònoma (metacognició) amb una menor influència de la regulació externa.

Avui dia, però, sembla que en línies generals, a l'Educació Primària té més presència la pràctica d'un ensenyament més aviat tradicional basat en la transferència de coneixements, i sota aquesta concepció i pràctica és el docent qui marca el ritme, regula els aprenentatges, i avalua. Semblaria que les teories de l'educació, en general, estan evolucionant cap a un model pedagògic adaptat a les exigències psicosocials actuals, però això no es reflecteix a la pràctica. Cal adonar-se també de què la tradició està molt present en els fonaments educatius i és per això que encara es concep l'ensenyament com a la transmissió de sabers i valors i la reproducció d'un ordre establert conforme a un model (Gómez Mendoza, 2002). Així sembla que encara hi ha moltes "escoles velles" que arrossegueu una pràctica tradicional molt arrelada. Al cas de Catalunya, la situació és la mateixa i, tot i que en algunes escoles de nova creació la implantació de treballs per projectes i mètodes d'ensenyament centrats en l'alumnat està començant a emergir (e.g., l'Escola Montserrat Solà de Mataró, 2007). Tanmateix, i des del punt de vista de la recerca al voltant dels processos d'ensenyament i aprenentatge, fins ara s'havia dut a terme un anàlisi independent de factors com, per exemple, el processament de la informació, les estratègies d'ensenyament o la motivació entre d'altres. Més recentment, s'ha destacat la necessitat d'analitzar aquests factors com un conjunt de processos en contextos i dominis específics.

En aquesta línia, Vermunt (1998) fa referència a un conjunt de factors interrelacionats que considera rellevants en l'anàlisi de l'aprenentatge: el **processament cognitiu**, la **regulació**, les **concepcions** i les **orientacions d'aprenentatge**. Les concepcions i orientacions de l'aprenentatge serien considerades com a factors més estables mentre que, el processament i la regulació cognitiva com a més inestables, dependents del context i, per tant, més canviants (Vermunt, 2005). La relació entre aquests factors permet identificar un patró d'aprenentatge (PA) determinat: **dirigit a la reproducció (RD)**, **dirigit al significat (MD)**, **dirigit a l'aplicació (AD)** i **no dirigit (UD)**. Els més comuns, considerant els extrems, són els RD i MD¹. El primer d'aquest patrons està caracteritzat per una important presència de regulació externa -de processament i resultats- i la utilització d'estratègies de processament pas a pas -memorització, repàs i anàlisi- que permetrien un increment del coneixement demostrable a partir d'avaluacions i qualificacions. D'altra banda, el patró MD sorgeix de l'interès personal per aprendre, i que, per tant, propicia

¹ MD: Meaning Directed / RD: Reproduction Directed (per les seves sigles en anglès).

la utilització d'estratègies de processament profund -estructurat, elaborat i crític- i estratègies d'autoregulació –de processos, continguts i resultats-, que permetrien la construcció de nou coneixement (Vermunt 1998) (vegeu Taula 1).

(incloure Taula 1)

Troblem que tot i que hi ha estudis internacionals duts a terme en aquesta línia de recerca, la major part són realitzats al nord d'Europa, a Àsia i als EEUU (Martínez-Fernández & Vermunt, 2013; Vermunt, 1998; Vermunt, Bronkhorst, & Martínez-Fernández, 2014; Zeeggers, 2001). Així, són pocs els estudis duts a terme a Espanya i, normalment, han estat dirigits a l'anàlisi d'estudiants universitaris (e.g., Martínez-Fernández & García-Ravidá, 2012). Per tant, creiem necessari dur a terme una recerca centrada a l'Educació Primària, tenint en compte la rellevància dels anàlisis de factors conjunts centrats en el subjecte que aprèn, per analitzar quins són els PA dominants.

En aquest sentit, sabem que des de l'escola es plantegen metodologies més dirigides a la reproducció (RD), que no acostumen a activar interès per l'aprenentatge ni un processament profund de la informació, sinó que estan més orientades a aconseguir demostrar aquest increment dels coneixements a partir de la motivació extrínseca. Conseqüentment, els estudiants requereixen d'una regulació externa que doni pautes de com aprendre i actuar per aprovar les avaluacions.

D'altra banda, inferim que no només des de l'escola es plantegen aquest tipus de metodologies, sinó que aquesta està tan arrelada a la nostra cultura, que les pròpies famílies influeixen sobre els infants potenciant patrons propis de les metodologies instructives més tradicionals. En altres paraules, el nostre rerefons cultural tradicionalment ha estat molt lligat a una concepció de l'aprenentatge basat en l'adició de continguts –informació-, més que en la creació de nou coneixement. D'aquesta manera, creiem que la forma en la qual les famílies s'impliquen en l'educació dels seus fills influeix els PA que adopten els seus fills i filles (Fantuzzo, McWayne, & Perry, 2004).

Per tant, hem dut a terme una recerca que analitza els patrons d'aprenentatge (PA) i la implicació familiar (IF) en un grup d'estudiants d'Educació Primària de Catalunya. Per això, les preguntes de recerca plantejades són:

- Quins patrons d'aprenentatge s'identifiquen en una mostra d'estudiants catalans d'Educació Primària?
- Quina és la influència de la implicació familiar a l'explicació dels patrons d'aprenentatge?

2. MARC TEÒRIC

2.1. Patrons d'aprenentatge

Tal com s'ha reflectit a la introducció, el model de Vermunt (1998) planteja l'anàlisi d'un seguit de factors tals com: les *concepcions d'aprenentatge*, que permetrien entendre l'aprenentatge i els seus processos. Les *orientacions envers l'aprenentatge* descrites com els objectius personals, expectatives,

actituds, preocupacions i dubtes dels estudiants relatius als seus aprenentatges. Les *estratègies de processament* considerades com les activitats que els alumnes utilitzen per processar els continguts d'aprenentatge i assolir els objectius a partir d'aquestes. Les *estratègies de regulació* mediadores entre les concepcions i orientacions de l'aprenentatge; i la seva influència en els resultats d'aprenentatge.

Aquests patrons d'aprenentatge, tal i com s'ha esmentat als apartats previs, s'han identificat a partir de mostres d'universitaris d'altres contextos socioculturals. Així, les investigacions conjuntes de Martínez-Fernández i Vermunt (Martínez-Fernández & García-Ravidá, 2012; Martínez-Fernández & Vermunt, 2013; Vermunt, Bronkhorst, & Martínez-Fernández, 2014) assenyalen que aquestes configuracions no són iguals quan s'analitzen estudiants espanyols o llatinoamericans en comparació amb els resultats obtinguts a Àsia i/o als EEUU. Doncs, al cas Iberoamericà s'aprecia una major conjunció entre la regulació externa i l'autoregulació com a estratègies pròpies i necessàries dins d'un patró MD. És a dir, representa un patró MD diferent. De la mateixa forma, treballs recents del Grup PAFIU determinen que certs patrons es configuren només amb les concepcions o les estratègies. Tant en el cas d'universitaris (Martínez-Fernández & García-Ravidá, 2012) com de estudiants de primària (Villar López, 2014). Així, ens trobem davant d'una línia de recerca que pren força al context internacional i que sembla aportar noves idees a la comprensió dels processos d'ensenyament i aprenentatge.

2.2. Educació Primària a Catalunya

L'Educació Primària és, a Catalunya, un ensenyament obligatori per a tots els infants i segueix un currículum que regula diferents elements que determinen els processos d'ensenyament i aprenentatge (Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació) (Llei orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la millora de la qualitat educativa). Segons el currículum, la metodologia que hauria de ser emprada seria una metodologia que fugiria de la simple transmissió de coneixements (RD) per orientar els i les alumnes cap al desenvolupament de la capacitat d'emprar aquests coneixements en situacions conegudes per a la persona que aprèn.

Aquest tipus de metodologies acostumen a necessitar més temps per a l'adquisició, comprensió i generació de coneixement. Per tant, moltes vegades els i les mestres es troben amb la manca d'aquest temps extra, accelerant el ritme de les seves classes i fent ús de metodologies transmissores; on la memorització permet reproduir coneixements mancats de significació.

Trobaríem, per tant, una pedagogia escolar que es troba en un punt mig entre els models passats i els actuals; els fonaments de la pràctica escolar estan presents, tot i haver-se adaptat a les exigències psicosocials d'avui dia (Gómez Mendoza, 2002).

2.3. La implicació familiar i l'aprenentatge

Fantuzzo, McWayne i Perry (2004) demostren que existeix una clara relació entre el desenvolupament de les competències d'aprenentatge i la forma d'implicació de les famílies. En aquesta línia, els autors valoren tres tipus

d'implicació familiar: (a) famílies que realitzen accions i/ o comportaments a la llar per crear un ambient que promogui els aprenentatges (*l'estimulació a la llar*)²; (b) famílies que promouen activitats i comportaments dins l'escola en benefici dels seus fills/es (*implicació a l'escola*)³; (c) famílies que estimen el fet de conèixer les experiències i progressos dels infants a l'escola per tal d'afavorir els aprenentatges a la llar (*comunicació entre l'escola i la llar*)⁴. Es considera que l'estimulació a la llar és el tipus d'implicació més significativa en l'explicació dels resultats d'aprenentatge.

Així, aquest estudi sorgeix degut a la manca d'estudis sobre els PA en infants d'Educació Primària a Catalunya i sobre la relació d'aquests amb l'IF. D'altra banda, i considerant que el material existent en aquest camp de recerca és bàsicament orientat a l'Educació Superior hem hagut d'aprofundir i ampliar l'instrumental metodològic per adequar-lo a l'edat i les característiques dels estudiants d'Educació Primària. En aquest sentit, ens hem basat en les adaptacions emprades per Villar López (2014) dels CONAPRE (Martínez-Fernández, 2004), l'*Inventory of Learning Styles* (ILS) (Vermunt, 1998) i l'MSLQ (Pintrich et al., 1998; Martínez-Fernández & Galán, 2000). A més a més, s'ha desenvolupat un altre qüestionari destinat a les famílies a partir de l'estudi de Fantuzzo, McWayne i Perry (2004).

3. OBJECTIUS I HIPÒTESIS

3.1. Objectius

- Identificar els patrons d'aprenentatge en una mostra d'estudiants catalans d'Educació Primària.
- Determinar quina és la influència de la implicació familiar en l'explicació dels patrons d'aprenentatge.
- Aprofundir en el model de Vermunt des de l'anàlisi d'una mostra d'estudiants catalans d'Educació Primària.

3.2. Hipòtesis

- En una mostra d'estudiants catalans d'Educació Primària identificarem més patrons d'aprenentatge dirigits a la reproducció (RD) o dirigits a l'aplicació (AD) que no pas dirigits al significat (MD).
- La influència de la implicació familiar es veurà reflectida en què els pocs patrons MD que puguin sorgir tindrien a veure amb una implicació familiar basada en l'estimulació a la llar.

4. METODOLOGIA

4.1. Participants

En la realització de l'estudi hi varen participar 50 alumnes i les seves famílies; d'aquests, 26 no varen retornar els qüestionaris degudament emplenats i finalment se'ls va excloure de l'estudi. Així doncs, la mostra va quedar

² Estimulació a la llar: Home-based involvement.

³ Implicació a l'escola: School-based involvement.

⁴ Comunicació entre l'escola i la llar: Home-school conferencing.

constituïda per 24 participants de 5è curs de primària de l'escola pública Mestres Montaña de Granollers (Barcelona). Els participants, que pertanyien a dues aules diferents (5è A i 5è B), tenien una edat compresa entre els 9 i 10 anys i pertanyien, majoritàriament, a famílies de classe mitjana-baixa. La selecció d'aquestes aules va ser intencional, no probabilística en funció dels permisos i les possibilitats d'accés als grups-classe complets.

4.2. Instruments

L'estudi es basa en la recerca de Villar López (2014), que va realitzar adaptacions d'un conjunt d'instruments dissenyats per a estudiants d'Educació Superior, a una mostra de nenes veneçolanes d'Educació Primària. En aquest estudi es va desenvolupar una adaptació al català (vegeu Annex 1 i Taula 2).

(incloure Taula 2)

Per mesurar les **concepcions de l'aprenentatge**, es va utilitzar l'adaptació del qüestionari CONAPRE (Martínez-Fernández, 2004). Aquest qüestionari té 14 ítems que després de la seva validació, adaptació a la mostra i traducció al català es va construir basat en 6 ítems. Es defineixen tres categories que van assolir un 100% de claredat i fiabilitat segons un judici d'experts.

Per mesurar les **estratègies de regulació** es va utilitzar l'adaptació d'aquesta sub-escala de Villar López (2014) pertanyent a l'*Inventory of Learning Styles* (ILS) (Vermunt, 1998). L'original d'aquesta sub-escala té 28 ítems que es van reduir a 9 en tres categories. Un judici d'experts va donar validesa a set d'aquests. Així, aquests dos ítems es van haver de refer fins arribar a un consens.

Quant a les **estratègies de processament i la motivació** constituïdes per 10 i 6 ítems, respectivament; ens vam basar en l'adaptació del *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ) dissenyat inicialment per Pintrich et al. (1988). Aquest instrument consta d'un total de 81 ítems, i que, més tard Martínez-Fernández i Galán (2000) van realitzar-ne una versió per a alumnes d'Educació Superior espanyols i, que constava de 45 ítems. L'adaptació de Villar López (2014) va ser de 16 ítems. Del judici d'experts que nosaltres hem portat a terme, la versió referent a les estratègies de processament va generar confusió en 4 dels 10 ítems que van haver de ser formulats i validats de nou, facilitant als experts la versió original en anglès per a permetre aclarir dubtes. Pel que fa a la motivació hi va haver confusió en dos ítems. Finalment es va portar a terme una versió consensuada.

Quant a la **implicació familiar**, es va fer servir una adaptació de la proposta de Fantuzzo, Mc Wayne i Perry (2004), que també va ser jutjada i validada per diversos experts (vegeu Annex 2).

4.3. Disseny de la recerca

L'estudi està basat en un disseny factorial 3(IF) x 3(PA). La IF es va classificar sobre la base d'un anàlisi de conglomerats en: *implicació a l'escola, estimulació a la llar i comunicació entre l'escola i la llar*. Quant als PA, també es va realitzar un anàlisi de conglomerats que va permetre classificar els subjectes dins de

tres patrons diferents: dirigit al significat (MD), dirigit a la reproducció (RD) i no dirigit (UD).

4.4. Procediment

Els instruments van ser lliurats als infants i se'ls va deixar un temps de 48 hores perquè el retornessin al tutor de l'aula. Els infants haurien de respondre el qüestionari que fa referència als patrons d'aprenentatge, i els pares i mares al que fa referència a la implicació familiar. Aquest últim es va elaborar tant en català com en castellà.

Amb la finalitat de validar empíricament l'estructura teòrica definida (veure Taula 2) es va crear una base de dades amb el programari SPSS amb la informació recollida dels qüestionaris. Posteriorment, es van realitzar anàlisis descriptius, de correlació, fiabilitat, conglomerats i chi quadrat.

5. ANÀLISI I INTERPRETACIÓ DE LES DADES

5.1. Patrons d'aprenentatge: Fiabilitat

Per a establir la fiabilitat de cada un dels factors que componen els PA, hem emprat la correlació d'Spearman ja que es tracta d'una mostra no paramètrica ($N = 24$).

En aquest sentit, pel que fa referència a les concepcions d'aprenentatge; s'observen correlacions significatives entre els ítems 2 i 4 ($r = .45$; $p = .03$), relatius a l'increment del coneixement. Tanmateix, s'identifica una relació significativa positiva entre els ítems 3 i 5 ($r = .53$; $p = .01$), els quals fan referència a la construcció i l'ús del coneixement, respectivament. Els ítems 1 i 6 no mostren cap relació significativa.

En el cas de les estratègies de regulació només s'ha produït consistència entre els ítems 3 i 4 ($r = .44$; $p = .03$) els quals fan referència a la regulació externa i la carència de regulació, respectivament.

En relació amb les estratègies de processament, s'identifiquen fins a cinc tipus de relacions significatives positives (vegeu Taula 3). D'una banda, els ítems 1, 4 i 8 que fan referència a l'organització, el pensament crític i al maneig de recursos; en el seu conjunt l'hem anomenat *processament profund*. Tot seguit, trobem els ítems 2, 3 i 10 referents a l'elaboració i l'ús de recursos; el qual hem denominat *elaboració externa*. Els ítems 3 i 4 referents a l'elaboració i al pensament crític i que anomenem *elaboració significativa*. A continuació els ítems 4 i 6 referents al pensament crític i la organització que hem designat com a *organització significativa*. També els ítems 7 i 10 pertanyents a l'assaig i la elaboració; als quals hem posat el nom d'*elaboració superficial*. Els ítems 9 i 10 que fan referència al pensament crític i a l'elaboració; que hem anomenat *elaboració personalitzada*, degut a les característiques d'aquestes afirmacions.

(incloure Taula 3)

Finalment, quant a la motivació, observem consistència entre els ítems 4 i 6 ($r = .54$; $p = .01$), referent a la *autoeficàcia*; i entre els ítems 1 i 6 ($r = .50$; $p = .01$) que pel contingut dels mateixos es defineix com *motivació intrínseca*.

5.2. Implicació familiar: Fiabilitat

Pel que fa a la fiabilitat dels factors que fan menció a la implicació familiar (vegeu Taula 4), hem trobat tres tipus de correlacions significatives positives. Així, observem relació entre els ítems 5 i 8 relatius a l'estimulació a la llar. Igualment, hi ha relació entre els ítems 6 i 7 que fan menció a la comunicació entre l'escola i la llar. Finalment, entre els ítems 7 i 10 que també fan relació a la comunicació entre l'escola i la llar.

(incloure Taula 4)

D'aquesta manera, trobem dos factors diferenciats pel que fa a la implicació familiar. Per una banda, l'*estimulació a la llar* (ítems 5 i 8); i per l'altra la *comunicació entre l'escola i la llar* (ítems 6, 7 i 10).

5.3. Patrons d'aprenentatge: Identificació

A continuació, per tal de donar resposta a la nostra primera pregunta d'investigació relativa a esbrinar quins són els PA que s'identifiquen en una mostra d'estudiants catalans d'Educació Primària, es mostren tres conglomerats (vegeu Taula 5) que es van definir tenint en compte els factors resultants dels anàlisis previs (vegeu Taula 3).

(incloure Taula 5)

Els conglomerats identificats són el resultat després de diversos anàlisis tenint en compte els PA teòricament esperats (vegeu Taula 1). Cal destacar que ni les concepcions envers l'aprenentatge ni les estratègies de regulació van resultar útils per a discriminar entre els grups. Tanmateix, es van considerar els indicadors empírics respectius (ANOVA i el nombre de subjectes a cada conglomerat). A continuació es descriuen cadascun d'aquests.

El primer grup, que hem denominat RD (*dirigit a la reproducció*) inclou 6 alumnes. Es tracta d'estudiants que mostren valors mitjans amb relació a l'elaboració superficial (2.67) i la motivació intrínseca (2.67). No obstant, es destaquen per mostrar baixos nivells de processament profund (3.00) i baixa elaboració (1.33) i organització significativa (.83). Un segon grup, més nombrós, compost per 16 estudiants que hem anomenat MD (*dirigit al significat*). Aquests alumnes es caracteritzen per tenir puntuacions per sobre de la mitjana en totes les escales avaluades. Destaquen significativament quant a processament profund (5.31), elaboració significativa (3.44), elaboració personalitzada (2.81), organització significativa (2.69), motivació intrínseca (2.88) i autoeficàcia (3.38). El tercer grup anomenat UD (*no dirigit*) inclou 2 alumnes. Aquests es caracteritzen per tenir puntuacions significativament baixes a tots els nivells.

5.4. Implicació familiar: Identificació

En relació a la segona pregunta d'investigació que fa referència a la influència que pren la implicació familiar sobre els patrons d'aprenentatge, hem tingut en

compte les variables significatives dels anàlisi de la fiabilitat (vegeu Taula 4) i hem definit uns altres conglomerats per aquesta variable (vegeu Taula 6).

(incloure Taula 6)

Després de diverses aproximacions i anàlisis de conglomerats s'han generat tres grups diferenciats d'implicació familiar; un més orientat a *l'estimulació a la llar* (grup 3), un altre a la *comunicació entre l'escola i la llar* (2) i un últim (1) que fa referència a una absència d'implicació familiar. Aquest, l'hem denominat *negligent*.

5.5. Patrons d'aprenentatge i implicació familiar

Al analitzar conjuntament les tipologies de PA obtingudes, amb les d'IF, observem que no es produeix contingència significativa entre aquestes ($X^2 = 1.61$; $p = .81$) (vegeu Taula 7). El que sí es pot observar és que la majoria dels alumnes identificats com MD ($N = 16$) es divideixen entre les famílies negligents ($N = 7$) i famílies que estableixen comunicació a la llar ($N = 7$). D'altra banda, els alumnes RD ($N = 6$) es troben majoritàriament a llars negligents ($N = 4$). Pel que fa als dos subjectes UD es divideixen entre una implicació negligent i comunicació entre l'escola i la llar.

(incloure Taula 7)

6. DISCUSSIÓ DELS RESULTATS

Considerant els resultats obtinguts podem determinar que els factors més clarament definits, i congruents, en aquests nens i nenes quant a la definició d'un PA, són les estratègies de processament, la motivació, les concepcions d'aprenentatge i la regulació en aquest ordre de representativitat. Però, són les estratègies de processament les més inestables i dependents del context (Vermunt, 2005) les que millor contribueixen a la identificació dels PA. Tanmateix, la motivació intrínseca i l'autoeficàcia, en menor mesura, també contribueixen a la discriminació dels PA. Aquests resultats són similars als trobats per Villar López (2014) en una mostra de nenes veneçolanes.

Referint-nos a la nostra primera pregunta d'investigació, on ens preguntàvem quin és el PA més present en una mostra d'estudiants catalans d'Educació Primària, s'ha pogut determinar que el patró més predominant és el patró MD (Vermunt, 1998). Aquest no és el resultat que ens esperàvem degut a l'edat dels subjectes. Però ens ha sorprès positivament ja que indica que són els propis alumnes els qui empren la motivació intrínseca per desenvolupar estratègies de processament profund que els permetin adquirir i crear coneixement. Tot això, sense una clara diferenciació a la demanda d'una regulació externa com s'ha demostrat als estudis amb universitaris (Martínez-Fernández & Vermunt, 2013).

Podem inferir que es podria tractar d'una petita mostra de l'evolució del model pedagògic des de metodologies més centrades en la transmissió d'informació per part del docent cap a metodologies més 'actives' centrades en l'alumnat (Gómez Mendoza, 2002). De totes formes, no disposem d'informació

suficient per determinar si realment això és cert. Així, trobem que la nostra primera hipòtesi queda parcialment rebutjada, ja que tot i que sí que hem trobat els patrons clàssics (MD, RD i UD) definits per Vermunt (1998); contràriament a l'esperat hem trobat una major freqüència de patrons MD (66.7%).

D'altra banda, hem observat com els PA obtinguts no reuneixen totes les característiques dels descrits per Vermunt sinó que, per contra, s'apropen als resultats dels treballs del grup PAFIU, que determina que certs patrons es configuren només amb les concepcions o, com és el cas, les estratègies de processament (majoritàriament) (Martínez-Fernández & García-Ravidá, 2012; Villar López, 2014).

Pel que fa a la segona pregunta plantejada sobre la influència de la implicació familiar, ens ha sorprès també trobar que la major part de les famílies són negligents, seguides per famílies que estableixen comunicació entre la llar i l'escola. Les negligents són llars on els pares no dediquen temps diari a ajudar als seus fills amb les activitats d'aprenentatge i per tant, no coneixen els temes que aquests estudien, no acostumen a realitzar activitats amb els seus fills durant el temps lliure així com tampoc parlen de les avaluacions dels seus fills i filles amb els mestres ni amb d'altres professionals externs al centre. En aquest context, podríem establir que com els pares no juguen un paper important en els aprenentatges dels alumnes, són ells mateixos que s'enfronten al seu aprenentatge. La qual cosa els porta a resoldre les seves dificultats de manera individual; és a dir, activen processos de *resiliència*. Per això seria interessant que futures investigacions analitzessin aquest factor, així com la influència del grup d'iguals.

És interessant observar com als estudis de Fantuzzo, McWayne i Perry (2004), el model de família més representat i més positiu pels infants (estimulació a la llar) és el menys representatiu en el nostre cas. Això, ens porta a pensar que existeixen altres **factors culturals** que hauríem d'esbrinar.

Quant a la relació entre els PA i la IF veiem que els alumnes amb patró MD, que són el grup més nombrós, es relacionen en la seva majoria amb famílies de tipus negligent. Cosa que refuta la nostra segona hipòtesi que establiria que els MD que poguessin sorgir estarien relacionats amb una implicació de les famílies orientada a l'estimulació a la llar. No obstant, i tenint en compte que l'educació actual vol dirigir-se cap a una vessant on la regulació externa tingui menor influència dins els processos d'aprenentatge i que siguin per tant, els propis alumnes els qui facin decisions sobre els seus processos, seria congruent que els pares dels nens i nenes amb perfil MD siguin negligents. És a dir, s'elimina el factor de regulació externa (els pares i mares) fent que els propis alumnes siguin els responsables dels seus aprenentatges.

Cal dir, que ens mancava informació sobre com s'enfoquen els aprenentatges dins l'escola i com els nens la perceben, perquè tot i que pensem que es tracta d'una educació tradicionalista pot estar donant bons resultats quant a l'autonomia dels infants envers l'aprenentatge. Tot i això, no podem establir si aquests resultats són deguts a l'enfocament de l'escola envers els aprenentatges o els processos de *resiliència* dels propis alumnes.

7. CONCLUSIONS/PROPOSTES

Per concloure, es destacaria el paper rellevant de les estratègies de processament i la motivació en la identificació dels PA en alumnes d'Educació Primària, reafirmant els estudis del grup PAFIU i establint diferències entre els diferents contextos i edats on els estudis tenen lloc (Martinez-Fernandez & Vermunt, 2013). Caldria però, posar èmfasi en un estudi més concret de les característiques socioculturals que marquen les diferències entre els resultats així com dur a terme estudis amb una mostra més nombrosa que ens permeti ampliar el coneixement sobre el paper dels patrons d'aprenentatge a l'Educació Primària a Catalunya.

Pel que fa a la implicació familiar en aquesta mostra, hem observat que no és un factor relacionat amb els PA, per tant, es podrien realitzar estudis més directament enfocats a analitzar els processos de *resiliència* que activen els propis alumnes, o bé el rol del grup d'iguals.

Així mateix, es podria tenir en compte un anàlisi enfocat a la influència de les metodologies emprades dins l'escola. Això ens permetria determinar si realment s'està produint un canvi que migra dels mètodes d'ensenyament centrats en el docent per a introduir canvis on els alumnes són el centre i per tant adquireixen un rol actiu dins el seu aprenentatge.

8. CONSIDERACIONS FINALS

La realització d'aquesta investigació ha estat un procés difícil ja que no m'havia enfrontat mai amb un treball d'aquestes característiques i dificultat. Considero que he hagut d'activar coneixements que no sabia que era capaç d'activar, he hagut de pensar i raonar per a poder identificar quins eren els elements que em portarien a arribar a aquestes conclusions i he hagut de destinar moltes hores per a poder dur-lo a terme.

Crec que aquest és el treball més important de tots els quatre anys que he passat a la Facultat de Ciències de l'Educació, no només pel repte que ha suposat, sinó perquè considero que he après molt sobre com els infants aprenen, quines estratègies empren i com de capaços són de succeir. És important i alleugeridor saber que aquests nens i nenes són capaços de desenvolupar estratègies significatives (l'anomenat MD), però hem de ser conscients també de què, com a mestres, hem de fer el possible i l'impossible per proporcionar espais on aquests infants puguin desenvolupar les seves capacitats al màxim.

9. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Fantuzzo, J., McWayne, & C., Perry, M. (2004). Multiple dimensions of family involvement and their relations to behavioral and learning competencies for urban, low-income children. *School Psychology Review*, 33(4), 467-480.
- Gómez Mendoza, M. A. (2002). El modelo tradicional de la pedagogía escolar: Orígenes y precursores. *Revista de Ciencias Humanas* 28. Disponible en: <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev28/gomez.htm>

- Martínez-Fernández, J. R. (2004). *Concepción de aprendizaje, metacognición y cambio conceptual en estudiantes universitarios de psicología*. Tesis Doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Martínez-Fernández, J. R., & Galán, F. (2000). Estrategias de aprendizaje, motivación y rendimiento académico en alumnos universitarios. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 11(19), 35-50.
- Martínez-Fernández, J. R., & García-Ravidá, L. (2012). Patrones de aprendizaje en estudiantes universitarios de Máster en Educación Secundaria: variables personales y contextuales relacionadas. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 16(1), 165-182.
- Martínez-Fernández, J. R., & Vermunt, J. (2013). A cross-cultural analysis of the patterns of learning and academic performance of Spanish and Latin-American undergraduates. *Studies in Higher Education*. DOI: 10.1080/03075079.2013.823934.
- Pintrich, P., McKeachie, W., Smith, D., Doljanac, R., Lin, Y., Naveh-Benjamin, M., Crooks, T. and Karabenick, S. (1988). *Motivated Strategies for Learning questionnaire*. The University of Michigan (NCRIPTAL).
- Villar López, L. (2014). *Perfiles de aprendizaje y rendimiento académico en niñas de Educación Primaria. ¿Orientadas desde la autorregulación, la regulación externa o la carencia de regulación? Trabajo de Grado de Maestría, Universidad Católica Andrés Bello: Caracas*.
- Vermunt, J. D. (1998). The regulation of constructive learning processes. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 149-171.
- Vermunt, J. D. (2005). Relations between student learning patterns and personal and contextual factors and academic performance. *Higher Education*, 49, 205-234.
- Vermunt, J. D., Bronkhorst, L., & Martínez-Fernández, J. R. (2014). The dimensionality in student learning patterns in different cultures. In: D. Gijbels, V. Donche, J. Richardson, & J. D. Vermunt (eds). *Learning Patterns in Higher Education: Dimensions and Research Perspectives*. New Perspectives on Learning and Instruction, serie. New York: Routledge.
- Zeegers, P. (2001). Approaches to learning in science: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 115-132.

Taula 1. Patrons d'aprenentatge segons l'Inventory of Learning Styles (ILS)

Patrons d'Aprenentatge				
<i>Escales</i>	<i>Dirigit al Significat (MD)</i>	<i>Dirigit a l'Aplicació (AD)</i>	<i>Dirigit a la Reproducció (RD)</i>	<i>No Dirigit (UD)</i>
<i>Estratègies de Processament</i>	Profund (estructurat, relacionat i crític)	Concret	Processament pas a pas (memorització, repàs i anàlisi)	Escàs processament
<i>Estratègies de Regulació</i>	Autoregulació (dels processos, resultats i continguts)	Externa + autoregulació	Regulació externa (dels processos i resultats)	Carència de regulació
<i>Concepcions de l'Aprenentatge</i>	Construcció del coneixement	Ús del coneixement	Increment del coneixement	Estímul del docent i cooperació
<i>Orientacions envers l'Aprenentatge</i>	Interès personal	Vocació	Avaluació i certificats	Ambivalent

Taula 2. Operacionalització de les variables per PA i IF

	Factors	Categoria	Instrument	Indicadors
Patrons d'aprenentatge	Concepció de l'aprenentatge	Increment del coneixement	CONAPRE (Martínez-Fernández, 2004)	2/4
		Construcció del coneixement		3/6
		Ús del coneixement		1/5
	Estratègies de regulació	Autoregulació	ILS (Vermunt, 1998). Sub-escala de regulació.	2/5/7
		Regulació externa Carència de regulació		3/6/8 1/4/9
	Estratègies de processament	Assaig	MSLQ (Pintrich et al., 1988) (Martínez-Fernández & Galán, 2000)	5/7
		Organització		1/6
	Motivació	Elaboració		3/10
Pensament crític		4/9		
Implicaci ò Familiar	Estimulació a la llar Implicació a l'escola Comunicació entre l'escola i la llar	Ús de recursos	2/8	
		Intrínseca	1/3	
		Extrínseca	2/5	
		Autoeficàcia	4/6	
			(Fantuzzo, McWayne, & Perry, 2004)	3/4/5/8 1/2/9 6/7/10

Taula 3. Correlació d'Spearman dels ítems d'estratègies de processament (N = 24)

Ítems	EP 1	EP 2	EP 3	EP 4	EP 5	EP 6	EP 7	EP 8	EP 9	EP 10
EP 1	-									
EP 2	-.06	-								
EP 3	.26	.42*	-							
EP 4	.47*	.24	.44*	-						
EP 5	-.37	-.01	.06	-.16	-					
EP 6	.34	.29	.34	.47*	-.13	-				
EP 7	-.18	.39	.18	.06	.36	-.03	-			
EP 8	.46*	-.09	.37	.33	-.11	.23	-.17	-		
EP 9	.13	.29	.22	.25	.29	.23	.11	.20	-	
EP 10	.15	.52**	.35	.22	.13	.35	.59**	.19	.43*	-

Nota. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Taula 4. Correlació d'Spearman dels ítems d'implicació familiar (N = 24)

Ítems	IF 1	IF 2	IF 3	IF 4	IF 5	IF 6	IF 7	IF 8	IF 9	IF10
IF 1	-									
IF 2	.24	-								
IF 3	.08	-.10	-							
IF 4	.12	.09	.31	-						
IF 5	.19	.14	.40	.08	-					
IF 6	-.32	.14	.06	.33	-.15	-				
IF 7	-.24	.36	.12	.08	.11	.69**	-			
IF 8	-.12	.03	.21	-.10	.49*	.07	.34	-		
IF 9	.32	.33	.11	-.19	.08	-.29	.08	-.19	-	
IF 10	-.12	.14	.33	.34	.22	.35	.50*	.25		-

Nota. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Taula 5. Centres de conglomerats finals (CLUSTERS) dels PA (N = 24)

VARIABLES <i>M (SD)</i>	Conglomerats			Valors estadístics	
	1 (RD) <i>N</i> = 6	2 (MD) <i>N</i> = 16	3 (UD) <i>N</i> = 2	<i>F</i> (2, 24)	<i>p</i>
<i>Estratègies de processament</i>					
Processament profund 4.54 (1.50)	3.00	5.31	3.00	12,78	.00
Elaboració superficial 2.67 (1.05)	2.67	2.88	1.00	3,43	.05
Elaboració externa 4.25 (1.54)	3.33	4.94	1.50	10,87	< . 01
Elaboració significativa 2.75 (1.22)	1.33	3.44	1.50	20,27	.00
Elaboració personalitzada 2.50 (.98)	2.33	2.81	.50	8,32	< .01
Organització significativa 2.04 (1.30)	.83	2.69	.50	11,29	.00
<i>Motivació</i>					
Motivació intrínseca 2.67 (.96)	2.67	2.88	1.00	4,35	.03
Autoeficàcia 3.00 (.93)	2.67	3.38	1.00	12,62	.00

Taula 6. Centre de conglomerats finals (CLUSTERS) de la IF (N = 24)

VARIABLES M (SD)	Conglomerats			Valors estadístics	
	1	2	3		
	N = 12	N = 10	N = 2	<u>F(2, 24)</u>	<u>p</u>
Estimulació a la llar 3.37 (.77)	3.00	3.70	4.00	3.67	.04
Comunicació entre l'escola i la llar 3.71 (1.52)	2.83	5.20	1.50	36.76	< . 01

Taula 7. Taula de contingència entre PA i IF (Chi quadrat) (N = 24)

Patrons d'Aprenentatge	Implicació Familiar						X ²	p
	Negligent		Comunicació entre l'escola i la llar		Estimulació a la llar			
	N	%	N	%	N	%		
Dirigit a la reproducció	4	33.3	2	20.0	0	.0	1.61	.81
Dirigit al significat	7	58.3	7	70.0	2	100		
No dirigit	1	8.3	1	10.0	0	.0		

Annex 1: QUESTIONARIS INFANTS

Llegeix atentament les següents afirmacions i contesta, amb sinceritat, amb quina freqüència realitzes cadascuna d'elles:

Afirmacions	Mai	De vegades	Sempre
R1. Me'n adono que em consta distingir la informació important d'allò que no hi es.			
R2. Utilitzo altres llibres o busco informació a internet quan la lliçó no em queda clara o vull saber més sobre el tema.			
R3. Aprenc la informació de la mateixa forma com està al llibre.			
R4. De vegades no sé si he entès bé el tema d'estudi.			
R5. Per a saber quant he après intento expressar la informació amb les meves pròpies paraules i pensar exemples diferents als què posa al llibre o diu el/la mestra.			
R6. Estudio seguint les instruccions del llibre i/o la mestra o el mestre.			
R7. Quan estudio, em plantejo objectius que no hagi dit la mestra o el mestre, sinó que jo vulgui saber.			
R8. Considero que, si faig bé la majoria dels deures que el mestre o la mestra ha dit que fem, ja he après.			
R9. Quan trobo dificultats a l'hora d'estudiar no ho se com resoldre els meus dubtes.			
Afirmacions	Mai	De vegades	Sempre
CA1. Crec que allò que estudiem a l'escola és útil per a les situacions diàries de la meua vida.			
CA2. Memoritzo tota la informació, tal i com està al llibre, per a poder respondre a l'examen.			
CA3. Acostumo a pensar en diferents formes de resoldre un mateix problema.			
CA4. Llegeixo i torno a llegir diverses vegades una informació per a poder repetir-la.			
CA5. Sé quan i com he de fer servir els coneixements que he estudiat.			
CA6. Utilitzo informació apresada al passat a situacions noves.			

<i>Afirmacions</i>	<i>Mai</i>	<i>De vegades</i>	<i>Sempre</i>
EP1. Quan estudio faig esquemes i resums per ajudar-me a organitzar el contingut.			
EP2. Quan estudio acostumo a explicar allò que estudio a una altra persona (amic/amiga, familiar, etc..)			
EP3. Quan llegeixo o estudio, em faig preguntes per saber si he entès la informació.			
EP4. Quan estudio em faig preguntes i penso en altres alternatives possibles.			
EP5. Quan estudio, llegeixo el quadern o el llibre de text una i una altra vegada fins que ho memoritzo.			
EP6. Quan estudio subratllo les idees més importants al llibre de text per ajudar-me a organitzar el contingut.			
EP7. Estudio repetint el contingut per a mi mateix/a una i una altra vegada.			
EP8. Sé quins són els companys i companyes als qui puc demanar ajuda si és necessari.			
EP9. Sóc capaç de pensar i expressar la meva opinió personal sobre el tema que estic estudiant.			
EP10. Quan llegeixo o aprenc un contingut o un tema, intento relacionar-lo amb allò que ja sé o ja conec.			
<i>Activitats</i>	<i>Mai</i>	<i>De vegades</i>	<i>Sempre</i>
M1. M'agrada que el que estudiem sigui interessant i em provoqui curiositat, encara que sigui difícil d'estudiar.			
M2. Per a mi, el més important és aconseguir bones notes a l'escola.			
M3. Per a mi, el més important és comprendre el contingut que s'ha d'aprendre tant com sigui possible.			
M4. Estic segur/a que puc aprendre els continguts bàsics que ens ensenyen a l'escola.			
M5. Vull fer una bona feina a l'escola perquè és important per a mi demostrar les meves habilitats a la meva família, als meus amics i amigues i als meus i les meves mestres.			
M6. Estic segur/a de que sóc capaç de comprendre els continguts més difícils de les assignatures.			

Annex 2: ENQUESTA FAMÍLIA

Valori, amb la major sinceritat possible, la freqüència amb què es produeixen a la seva llar les situacions següents:

	Mai	De vegades	Sempre
IF1- Participen vostès en la organització/activitats de l'AMPA, la comissió de pares i/o el consell escolar.			
IF2- Mantenen relació amb els familiars dels companys/es dels seus fills/es.			
IF3- Proposen exercicis o activitats educatives als seus fills/filles per complementar els aprenentatges escolars.			
IF4- Dediquen temps diàriament per ajudar als seus fills/es amb les seves activitats d'aprenentatge.			
IF5- Coneixen les tasques i/o els temes que els seus fills/es estan treballant a l'escola.			
IF6-Sol·liciten reunions amb el personal de l'escola per parlar sobre l'aprenentatge dels seus fills/es (a part de les trimestrals per notes).			
IF7- Demanen consell sobre com millorar els hàbits d'estudi dels seus fills/es a professionals (ja siguin de la mateixa escola o externs).			
IF8- Acostumen a realitzar activitats amb els seus fills/es durant el temps lliure (ex. visitar museus, teatre, fer sortides a l'aire lliure, etc.) com a recolzament a l'aprenentatge dels seus fills/filles.			
IF9- Assisteixen a conferències, reunions i altres activitats que l'escola organitza o proposa pels familiars.			
IF10- Parlen amb els/les mestres les causes de les avaluacions dels seus fills/filles (ja siguin positives o negatives).			

ENCUESTA FAMILIA

Valore, con la mayor sinceridad posible, la frecuencia con la que se producen en su hogar las situaciones siguientes:

	Nunca	A veces	Siempre
IF1- Participan en la organización/actividades de la AMPA, la comisión de padres y/o el consejo escolar.			
IF2- Mantienen relación con los padres de los compañeros de sus hijos/hijas.			
IF3- Proponen a sus hijos/as ejercicios o actividades educativas para complementar los aprendizajes escolares.			
IF4- Dedicar tiempo diariamente a ayudar a sus hijos/as con sus actividades de aprendizaje.			
IF5- Conocen las tareas y/o los temas que sus hijos/hijas están trabajando en la escuela.			
IF6- Solicitan reuniones con el personal de la escuela para hablar sobre el aprendizaje de sus hijos/as (a parte de las trimestrales por notas).			
IF7- Solicitan consejo sobre cómo mejorar los hábitos de estudio de sus hijos/as a profesionales (ya sean del centro u externos).			
IF8- Suelen realizar actividades extra-escolares (ej. visitar museos, teatro, hacer salidas al aire libre, etc.) como apoyo a los aprendizajes de sus hijos/hijas.			
IF9- Asisten a conferencias, reuniones y otras actividades que la escuela organiza o propone para los familiares.			
IF10.-Hablan con los maestros/maestras las causas de las evaluaciones de sus hijos/hijas (sean éstas positivas o negativas).			